

APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: PERCEPCIONES DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

FOREIGN LANGUAGE LEARNING: PRIMARY SCHOOL PRE-TEACHERS' PERCEPTIONS

Noemi FRAGA-CASTRILLÓN*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0178-0208>

Pilar COUTO-CANTERO*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7198-6514>

Resumen

Este estudio abarca el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los objetivos consisten en: 1. Averiguar si el número de lenguas extranjeras que dominan los encuestados influye en lo que ellos creen sobre el grado de dificultad de aprendizaje de las LEs en Educación Primaria, 2. Conocer la creencia de los participantes con respecto a si la dificultad de aprendizaje de la primera lengua extranjera (LE1) está relacionada con la dificultad de aprendizaje de la segunda lengua extranjera (LE2) y 3. Conocer la percepción de los participantes sobre el uso del *translanguaging* como una herramienta útil para reforzar el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se utilizó una metodología cuantitativa y se diseñó una encuesta cumplimentada por 69 futuros docentes y egresados monolingües, bilingües y plurilingües anónimos y voluntarios. Los resultados indican que (i) el número de lenguas extranjeras que dominan no influye en las creencias que poseen, (ii) la creencia que tienen sobre la dificultad de aprendizaje de la LE1 en relación con la dificultad de aprendizaje de la LE2 posee una correlación directa entre ambas, y (iii) perciben el *translanguaging* como un instrumento valioso para el aprendizaje de una lengua extranjera. Las conclusiones apuntan a que las respuestas se basan en lo aprendido en lugar de fundamentarse en la experiencia personal y que se considera útil el uso del *translanguaging* cuando se procura un aprendizaje que fomente una buena comunicación y comprensión de los contenidos.

* Facultade de Ciencias da Educación. Universidade da Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña. Email: noemi.fraga.castrillon@udc.es, pilar.couto@udc.es.

Palabras clave: plurilingüismo; lengua extranjera; percepciones egresados; aprendizaje; *translanguaging*

Abstract

This study focuses on the learning of foreign languages. It is aimed at: 1. Finding out if the number of foreign languages that the respondents dominate influences what they believe about the degree of learning difficulty of the first Foreign Language (FL1) in Primary Education, 2. Knowing the beliefs of the participants about whether the difficulty of learning the first Foreign Language (FL1) is related to the difficulty of learning the second Foreign Language (FL2), and 3. To get to know the perception of the participants about the use of translanguaging as a useful tool to reinforce the learning of a Foreign Language. To do this, a quantitative methodology was applied, and a survey was designed to be completed by 69 monolingual, bilingual and multilingual anonymous and volunteer graduates' pre-teachers. Results show that (i) the number of foreign languages they control does not influence their beliefs, (ii) the belief they have about the learning difficulty of FL1 in relation to the learning difficulty of FL2 has a correlation between both, and (iii) they perceive translanguaging as a valuable instrument for learning a foreign language. Conclusions suggest that the answers are based on what has been learned instead of being based on personal experiences, and that the use of translanguaging is considered useful when learning is intended for understanding contents and for good communication purposes.

Key Words: plurilingualism; foreign language; graduate's perceptions; learning; translanguaging

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en un tema de actualidad en el sistema educativo español como es el plurilingüismo. En los últimos años se ha fomentado el uso de una lengua extranjera (LE) para la instrucción de algunas asignaturas de contenidos incluidas en el diseño curricular para la etapa de Educación Primaria. Desde las Comunidades Autónomas donde se habla una o más de una lengua materna (LM) se ha regulado y se promueve la educación plurilingüe en el sistema educativo. Con ello, se establece la denominación de «centros plurilingües» y se regulan dichos centros ofreciendo pautas para el procedimiento paulatino de incorporación de nuevos centros a las Redes de Centros Plurilingües (ORDEN de 12 de mayo de 2011). Como consecuencia de estas políticas lingüísticas, una gran cantidad de centros educativos han tomado la decisión de incorporarse en estas redes en los últimos años implementando el aprendizaje de una LE, (que suele ser la lengua inglesa) a través del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera). Si bien es cierto que ya en el año 2001, en el documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001) se establecía la recomendación de implementar la enseñanza-aprendizaje de, al menos, dos lenguas extranjeras entre los estados miembros de la UE, lo cierto es que, la visión hacia el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (LE2) es todavía un campo en el que muy pocos centros educativos se han atrevido o han podido explorar.

Por ello, este estudio se centra en averiguar la percepción de los futuros docentes y egresados de Educación Primaria con respecto a las siguientes cuestiones: 1. ¿Influye el número de lenguas extranjeras que dominan los encuestados respecto a la creencia de dificultad de aprendizaje de las LE en Educación Primaria? 2. ¿Creen que la dificultad de aprendizaje de la primera lengua extranjera (LE1) está relacionada con la dificultad de aprendizaje de la LE2? y 3. ¿Consideran que el uso del *translanguaging* es una herramienta útil para reforzar el aprendizaje de una lengua extranjera? De esta manera se podrá conocer la perspectiva con la que parte el futuro profesorado antes de incorporarse a un centro educativo.

En los apartados que siguen a continuación se realiza una compilación de diferentes estudios sobre la educación plurilingüe y los beneficios y pautas a seguir para llevarla a cabo. Además, se hace una investigación para conocer la percepción del futuro profesorado sobre el tema a tratar para contrastar la información de la fundamentación metodológica y se termina con la discusión y conclusiones.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se pretende realizar un acercamiento a los conceptos de: “Plurilingüismo” y “Multilingüismo”, así como indagar qué se opina en Europa y España sobre esta cuestión. Además, se aportan unas pautas para seguir el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, en inglés CLIL), de igual modo que se ofrecen ejemplos de casos reales de niños plurilingües.

2.1. Aproximación a los términos “Plurilingüismo” y “Multilingüismo”

De acuerdo con Lopes y Ruiz (2018), el documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua, distingue los términos «plurilingüismo» y «multilingüismo». La perspectiva multilingüe acentúa que la LE o LE2 se enseña solo durante las clases dedicadas a ello, es decir, en la asignatura de lengua extranjera. Por lo tanto, no mejora el uso de ninguna LE2 fuera del contexto escolar ya que desde la perspectiva docente se utiliza para centrar la atención en la parte exclusiva del uso del lenguaje (gramática, léxico, sintaxis, etc.) sin ayudar a los aprendices a practicar las LE2 en contextos reales.

De acuerdo con Bobadilla-Pérez y Couto Cantero (2015) se establece la diferencia entre multilingüismo y plurilingüismo para facilitar la comprensión de estos dos términos. El primer concepto se refiere a la coexistencia de diferentes idiomas, ya sea en la misma sociedad o comunidad, mientras que el segundo concepto se refiere al usuario como una persona individual capaz de comunicarse con los demás aprovechando sus habilidades en diferentes idiomas. Por lo tanto, el alumnado debe aprender no solo los repertorios gramaticales o lingüísticos, sino que debe tener la oportunidad de desarrollar diferentes mecanismos que puedan ayudar a adquirir una competencia comunicativa para poder interactuar y relacionarse con la sociedad.

Según establece el Council of Europe (2001; 2018) dentro del MCERL existen dos principios: plurilingüismo y efectividad comunicativa. El primero se contempla como la relación entre todos los conocimientos lingüísticos. De esta forma se construye una competencia comunicativa en el que todos los diferentes idiomas se interrelacionan e interactúan. Por otro lado, la efectividad comunicativa es entendida como la oportunidad de utilizar la LE2 en situaciones reales gracias al desarrollo de la competencia comunicativa. Tal y como indica el MCERL esta forma de lenguaje comunicativo está basada en tres premisas fundamentales. En primer lugar, sobre la base del repertorio pluricultural. En segundo lugar, en la comprensión plurilingüe y, por último, sobre la base del repertorio plurilingüe. Por esta razón la visión real de cómo las personas aprenden un idioma no solo se entiende como la capacidad de manejarlo a un nivel muy alto, sino también de poder comunicarse entre diferentes culturas, desarrollando diferentes habilidades lingüísticas.

Por otra parte, se establece la necesidad de promover que los estudiantes aprovechen todos los recursos lingüísticos y culturales que les permitirán participar plenamente, como agentes sociales, en todos los contextos educativos, para obtener acceso completo a todos los conocimientos posibles y para desarrollar sus habilidades lingüísticas y culturales. A través del aprendizaje plurilingüe se construye una competencia comunicativa donde todas ellas se interrelacionan e interactúan entre sí. Conviene enfatizar que mediante la comunicación se da la oportunidad de utilizar diferentes lenguas para transmitir mensajes en una misma situación y, de esta forma, poder superar barreras culturales existentes.

El documento MCERL establece una parte esencial del proyecto general del Consejo Europeo sobre la política lingüística. De acuerdo con esta idea de ha desarrollado

un esfuerzo considerable y bien fundado para estandarizar las principales directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del contexto europeo. Al proporcionar una base común para la descripción explícita de los logros, contenidos y metodología, el MCERL promueve la transparencia de los cursos, programas y títulos, promoviendo la cooperación internacional en el campo de los idiomas modernos (Council of Europe, 2001; 2018). Además, se incluyen todos los requisitos del estudiante y el entorno donde vive, estudia y trabaja buscando un significado integrador, transparente y coherente que comprende tres elementos. El primero, especificar una serie de conocimientos y habilidades tales como el uso del lenguaje de una manera más extensa. En segundo lugar, formular explícita y claramente las informaciones, para mejorar la comprensión de los usuarios. Y, por último, evitar todas las posibles contradicciones internas. Además, el MCERL debe ser interpretado de una manera abierta y flexible para que pueda aplicarse a situaciones reales y concretas considerando los ajustes necesarios (Council of Europe, 2001; 2018).

Siguiendo estas directrices europeas, en España se ha producido un cambio del enfoque del multilingüismo al plurilingüismo. Este enfoque apuesta más por la enseñanza de las diferentes competencias comunicativas (es decir, la comprensión escrita, la comprensión oral, la expresión escrita y la expresión oral) para lograr fluidez en la lengua de aprendizaje. De esta manera, también es posible apostar por la incorporación de la LE2 (LOMCE, 2013). De acuerdo con López Peinado (2017) en España el planteamiento didáctico comúnmente utilizado por los centros educativos en cuanto al aprendizaje de una LE es el enfoque conocido como AICLE. Consiste en adoptar la lengua de extranjera como idioma vehicular para la enseñanza de diferentes contenidos de asignaturas como ciencias naturales y sociales, música, educación física o artes plásticas sin centrar la atención solo en la parte gramatical y léxica de la lengua que se usa. El enfoque metodológico AICLE está orientado al desarrollo y al logro posterior de varias competencias lingüísticas (lingüística, sociolingüística y pragmática). Para ello, también se promueven las competencias en comunicación digital, social y cívica, así como las diferentes expresiones culturales. Además, el hecho de que se fomente la interacción, el uso de ayuda visual y las metodologías activas contribuye a que este enfoque sea bastante motivador para que los estudiantes aprendan las diferentes materias curriculares.

Por otra parte, tal y como ya se ha indicado, en el MCERL y posteriormente en la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) se establece como una prioridad en la educación el dominio de una segunda o tercera lengua extranjera. De esta forma, a través del plurilingüismo se establece como objetivo que los aprendices sean competentes en una LE1 como mínimo, con la fluidez necesaria para favorecer las ambiciones personales y profesionales y, en una LE2 si fuese posible.

2.2. Enfoque AICLE para la educación plurilingüe

Para seguir con esta fundamentación teórica, parece conveniente dedicar un breve apartado al enfoque metodológico del Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras (AICLE). Por ello, tal y como sugieren Couto-Cantero y Bobadilla-Pérez (2018) se muestran a continuación algunos de los puntos fundamentales para justificar el

uso de este enfoque como base para la educación plurilingüe, destacando determinados ítems con el apoyo de diferentes autores.

El primero de los diez puntos consiste en interrelacionar los contenidos, las habilidades cognitivas, la comunicación y la cultura, lo que se conoce como las «4Cs» (Coyle, 2010). En este decálogo también se hace hincapié en el papel del profesor puesto que, aunque el proceso de aprendizaje se centra en el estudiante, será el docente el que deberá comparar los materiales con el currículo y modificarlos o adaptarlos de tal manera que se consiga un aprendizaje significativo. Para esto existen infinidad de recursos en línea o materiales adaptados como: noticias del telediario, periódicos online, vídeos, etc. En estas clases no solo se evalúan las habilidades productivas (hablar y escribir) sino también las habilidades receptivas (lectura y comprensión auditiva) llevando a cabo diferentes temas de conversación entre estudiantes y profesores o entre los propios estudiantes.

Otro punto interesante es la alternancia de códigos lingüísticos y el uso de lo que se conoce como *translanguaging*, es decir, el uso de la primera lengua extranjera (LE1) en el estudio de la LE2. Cenoz (2019) define este término como el uso de forma natural del plurilingüismo entre dos lenguas que se usan de manera fluida y con intercambios constantes. Se considera que los hablantes en vez de poseer un «repertorio de lenguas», tienen un sistema lingüístico unitario que construyen mediante interacciones sociales y que no tienen límites lingüísticos de un idioma u otro (Otheguy, García y Reid, 2015, 2018). Según algunos estudios, los niños bilingües y plurilingües aprenden las reglas de conmutación de códigos desde las primeras edades, y son capaces de evaluar la elección del idioma adecuado según el tema, la situación y la preferencia del oyente (Li, 2010). Por esto es interesante utilizar esta interacción natural y comparar, diferenciar, encontrar similitudes, etc. entre las lenguas cuando surge esta situación en el aula.

En este decálogo también se menciona la gestión del aula y las habilidades de aprendizaje e innovación. El profesor AICLE debe fomentar, mediante el aprendizaje cooperativo, otras 4Cs que corresponden a las destrezas que los ciudadanos del siglo XXI deben conseguir: la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración. Estas son las habilidades innovadoras con las que se prepara a los estudiantes para la vida y el trabajo (Couto-Cantero y Bobadilla-Pérez, 2018). Asimismo, Gerena y Ramírez-Verdugo (2014) han comprobado en sus investigaciones que el alumnado que recibe una educación plurilingüe piensa que tiene más oportunidades laborales, mayor competitividad, más ventajas, preparación y opciones de futuro.

2.3. Estudios neurológicos sobre niños plurilingües y ejemplos concretos

Para saber más sobre el plurilingüismo es importante conocer el funcionamiento del cerebro cuando se encuentra en una situación con estas características. Se sabe que este tiene dos hemisferios diferentes, el lado izquierdo domina los procesos lógicos y analíticos mientras que el lado derecho domina los procesos emocionales y sociales (Nacamulli, 2015). Con respecto a las mentes plurilingües, conviene destacar la Hipótesis del período crítico que desarrollaron hace tiempo Penfield y Roberts (1959), Lenneberg (1967) y Pinker (1994) la cual defiende que los niños desde la infancia hasta la

adolescencia aprenden idiomas de manera más fácil debido a su mayor flexibilidad cognitiva, ya que usan ambos hemisferios cerebrales para aprender (Torres Águila, 2005). Por el contrario, durante la etapa adulta la fase de aprendizaje se limita al uso de un solo hemisferio cerebral. Es por esta razón que aprender una L2 durante la etapa de la infancia conduce a un enfoque más social y emocional que si se aprende durante la etapa adulta.

Como indica Ferjan Ramírez et al. (2017) sobre estudios realizados en cerebros de bebés, se ha demostrado que un cerebro monolingüe está especializado en procesar la lengua materna (LM), pero que no puede manejar correctamente ninguna LE. Sin embargo, los bebés bilingües tienen un cerebro que está especializado en la capacidad de procesar el idioma o los idiomas a los que está expuesto. Por esta razón, en el interior de nuestro cerebro existen canales lingüísticos que permiten a una persona plurilingüe cambiar automáticamente la lengua de uso en función del argumento del que se trate y en función del idioma en el que se exprese mejor en ese tema en concreto.

Por otro lado, está comprobado que las mentes plurilingües proporcionan varios beneficios para el cerebro como por ejemplo el aumento de la densidad de la materia gris, que es la región en la que se concentran la mayoría de las neuronas. Este beneficio ayuda a retrasar la aparición a largo plazo del Alzheimer y de la demencia senil (Nacamulli, 2015). Además, la capacidad de conocer dos o más idiomas diferentes y poder cambiar de uno a otro fortalece la corteza prefrontal dorsolateral, la cual se reconoce como la región del cerebro que usamos principalmente para dirigir nuestra atención y que actúa directamente en la función ejecutiva, en la resolución de problemas y en la síntesis de la información más relevante. En resumen, el plurilingüismo no hace que un individuo sea más inteligente, pero ayuda a mantener un cerebro sano, complejo y activo.

Para tener una visión más cercana sobre los canales lingüísticos del cerebro se da cuenta a continuación de un ejemplo concreto, un niño cuyos padres hablan diferentes lenguas y pertenecen a distintas etnias y culturas que, en ciertas ocasiones, es capaz de formular frases usando palabras de los diferentes idiomas de contacto. Este fenómeno está relacionado con el hecho de que una mente bilingüe puede intercambiar una palabra con otra desde una lengua que entiende mejor, que sería su segundo idioma. Por ejemplo, el niño utiliza y conoce mejor la palabra «ducha» en esloveno que en inglés debido a que es más fácil de usar. Además, es capaz de realizar oraciones mezclando los dos idiomas con su madre porque sabe que ella es capaz de entenderlo, cosa que en la escuela o en otro contexto no sería posible. Los niños bilingües son conscientes de las situaciones en las que son libres o no de mezclar diferentes lenguas sin ser malentendidos. Por lo tanto, se puede afirmar que el uso de diversas lenguas en el discurso no es en absoluto una acción confusa, sino un proceso de auténtica sofisticación lingüística (Ferjan Ramírez et al., 2017).

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En cuanto al número de participantes, se realizó una encuesta a un total de 69 personas de las cuales el 70% estudiaban 3º y 4º año del Grado en Educación Primaria en diferentes universidades españolas y el 30% eran graduadas. La lengua o lenguas que los participantes dominaban eran todas romances (español, gallego, francés, italiano y/o portugués) e inglés.

Se eligió una muestra de egresados con la condición de no haber ejercido todavía como maestros en Educación Primaria para obtener resultados basados en las creencias personales de los encuestados. Se decidió que no interviniesen participantes que trabajan o habían trabajado en un determinado centro educativo para evitar la posibilidad de que este factor supusiese un condicionante o una influencia a la hora de responder a la encuesta.

3.2. Instrumento

Para esta investigación se utilizaron datos cuantitativos mediante un cuestionario con un total de 12 preguntas. Se realizó una combinación de preguntas con respuestas en escala Likert (Asún et al., 2016) para que los encuestados pudieran graduar su opinión y respuestas tipo test de alternativa múltiple. Dicho instrumento ha sido anónimo y voluntario.

Las cuatro primeras preguntas se realizaron principalmente para clasificar a los participantes según sus perfiles en cuanto al conocimiento de lenguas y, de esta forma, comprobar si esto constituye un factor significativo en cuanto a la relación con las respuestas de las preguntas posteriores. Para ello, dos de las cuatro primeras preguntas son de carácter abierto de respuesta elaborada tal y como se puede observar en la Tabla 1 y, en lo referido a las ocho preguntas cerradas restantes, se han formulado de manera que las respuestas pudiesen facilitar información sobre los objetivos planteados en apartados anteriores.

3.3. Diseño de investigación y procedimiento

En los primeros meses del año 2020 se concretó el tema y se realizó la búsqueda de información tanto con referencias bibliográficas, como referencias en la web que constituyeron la base del marco teórico. A continuación, la muestra fue recogida en abril para, posteriormente, realizar el análisis de datos y las debidas conclusiones.

El cuestionario consta de una serie de ítems, los cuales se especifican en la Tabla 1 que sigue a continuación.

Tabla 1*Cuestionario para futuros docentes*

Ítem	Pregunta	Respuesta
Ítem 1	Número de lenguas que dominas.	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 2	Indica cuáles son las lenguas que dominas.	Texto de respuesta corta.
Ítem 3	En referencia a la pregunta número 1, ¿cuántas de ellas son maternas?	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 4	Indica cuáles son las lenguas maternas.	Texto de respuesta corta.
Ítem 5	¿Crees que para un/a alumno/a de Educación Primaria sería fácil aprender una segunda lengua extranjera (LE2)?	<ul style="list-style-type: none"> a. Sí, porque el aprendizaje de una lengua ayuda al aprendizaje de la segunda. b. Más o menos, porque serían muchas lenguas diferentes. c. No, se confundiría entre todas las lenguas que conoce.
Ítem 6	En relación con la pregunta anterior, ¿cuánto piensas que influye la facilidad para aprender la segunda lengua extranjera en Educación Primaria con su estudio como juego desde Educación Infantil?	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 7	Valora la dificultad que tiene para el alumnado aprender la 1ª lengua extranjera (LE1). (Basándose en lo observado en el período de prácticas o experiencias previas).	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 8	Valora la dificultad que crees que tiene para una persona adulta aprender una 2ª lengua extranjera (LE2).	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 9	Valora la dificultad que tendría para el estudiantado de Educación Primaria aprender una 2ª lengua extranjera mientras aprende la 1ª lengua extranjera.	Escala Likert del 1 al 5.

Ítem	Pregunta	Respuesta
Ítem 10	Valora la dificultad que tendría para el alumnado de Educación Infantil aprender como juego más de una lengua extranjera.	Escala Likert del 1 al 5.
Ítem 11	Como futuro/a maestro/a, ¿cómo guiarías al aprendiz para afrontar la siguiente situación con el objetivo de alcanzar un aprendizaje significativo? SITUACIÓN: Si un/a aprendiz no sabe cómo decir una palabra en la lengua extranjera que está estudiando debe:	<ul style="list-style-type: none"> a. No decirla. b. Pensar en cómo se dice la palabra en una lengua que domina e intentar formar una palabra con sentido lógico. c. Decirla en la lengua que domina. d. Buscarla en un diccionario.
Ítem 12	Cuando un/a niño/a domina más de 1 lengua, ¿introduce en su discurso alguna palabra o formación sintáctica de la lengua que no está utilizando en ese momento?	<ul style="list-style-type: none"> a. Sí siempre. b. Sí, a menudo. c. Sí, pero muy pocas veces. d. No, nunca.

Nota. Los ítems 6, 8, 10 y 12 no fueron tenidos en cuenta para la obtención de resultados en este estudio.

4. RESULTADOS

El cuestionario enviado a los futuros maestros de Educación Primaria permitió evidenciar los siguientes resultados sobre las características lingüísticas de las muestras tomadas. Del número total de la muestra, el 76.81% son bilingües nativos y el 23.19% monolingües. De estos, el 46.38% dominan un total de 3 lenguas, el 42.03% dominan 2 lenguas mientras que tan solo el 5.8% dominan 1 lengua y el mismo porcentaje de atribuye a los que dominan 4 lenguas. Por lo tanto, tal y como se indica en la Tabla 2 conviene apuntar que el dato importante consiste en que el 34.78% de los encuestados no usa ninguna lengua extranjera, el 52.17% sí usa la LE1 y el 13.04% domina dos lenguas extranjeras (LE1 y LE2).

Tabla 2

Características lingüísticas de los encuestados

Número de lenguas extranjeras que se dominan	Frecuencia absoluta	Porcentaje
0	24	34.78%
1	36	52.17%
2	9	13.04%
Total	69	100%

En cuanto a la dificultad del aprendizaje de la LE2 mientras se estudia la LE1, el 78.57% de las personas encuestadas opina que para el alumnado de Educación Primaria sí sería fácil aprender una segunda lengua extranjera, mientras que el 20% supone que serían demasiadas lenguas diferentes para aprender y el 1.4% afirman que se confundirían (ver Gráfico 1 y Tabla 3).

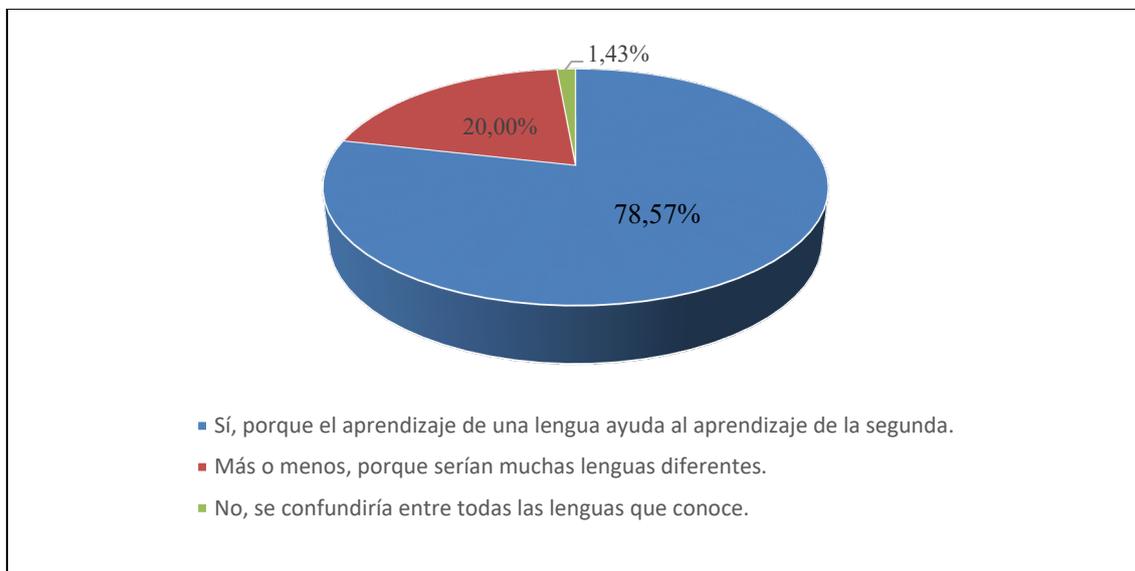


Gráfico 1. Ítem 5. ¿Crees que para un/a alumno/a de Educación Primaria sería fácil aprender una segunda lengua extranjera (LE2)?

Tabla 3

Valores estadísticos en relación con el Gráfico 1

N. Personas	Moda Muestras	Frecuencia del valor "Sí, a menudo".	Porcentaje de la Moda
70	"Sí, porque el aprendizaje de una lengua ayuda al aprendizaje de la segunda".	55	78.57%

En lo que concierne a las preguntas con respuestas en escala Likert, se valoró la dificultad que tiene el alumnado de Educación Primaria en el aprendizaje de la LE1 entre 1 y 5, siendo 1 "muy fácil" y 5 "muy difícil". Los resultados fueron mayoritariamente una dificultad 3 (44.93%) y dificultad 2 (31.88%), seguido de dificultad 4 (18.84%) (ver Gráfico 2).

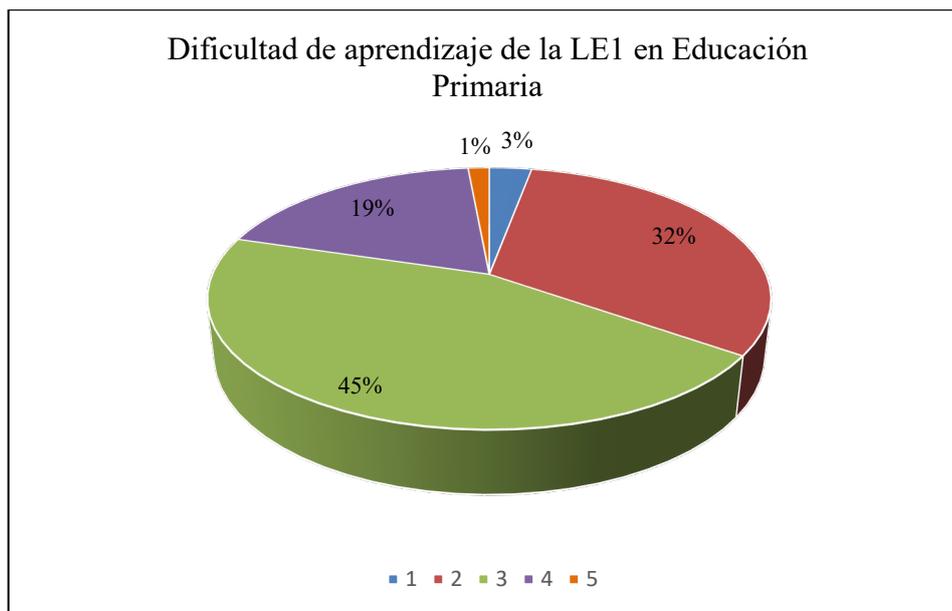


Gráfico 2. Ítem 7. Valora la dificultad que tiene para el alumnado aprender la 1ª lengua extranjera (LE1)

Por otra parte, se cuestionó la dificultad en Educación Primaria para aprender la LE2. Los resultados fueron muy similares a la pregunta anterior (ver Gráfico 3), pues el 43.48% respondieron con el valor de dificultad 3, el 31.88% con la dificultad 2, seguido de la dificultad 4 (15.94%).

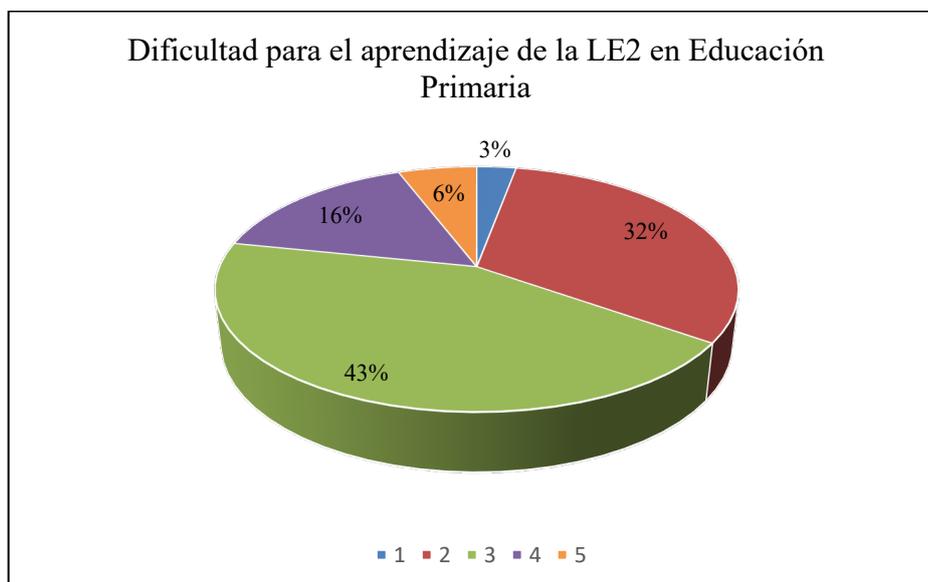


Gráfico 3. Ítem 9. Valora la dificultad que tendría para el estudiantado de Educación Primaria aprender una 2ª lengua extranjera

Para comprobar la relación entre las características lingüísticas de los encuestados y su pensamiento hacia el ítem 7 (la dificultad de aprendizaje de la LE1 en Educación Primaria), se realizó la correlación de Pearson y el resultado fue de $-.01$ lo que significa que no hay correlación. Se aplicó la misma correlación para comprobar la relación con el ítem 9 (la dificultad de aprendizaje de la LE2 en Educación Primaria) y dio un resultado de $-.09$ comprobando de esta manera que hay una correlación inversa muy débil, similar a nula.

Por otro lado, se probó la correlación entre el ítem 7 y el ítem 9, resultando $.31$ e indicando que existe una correlación directa entre ambos (ver Gráfico 4).

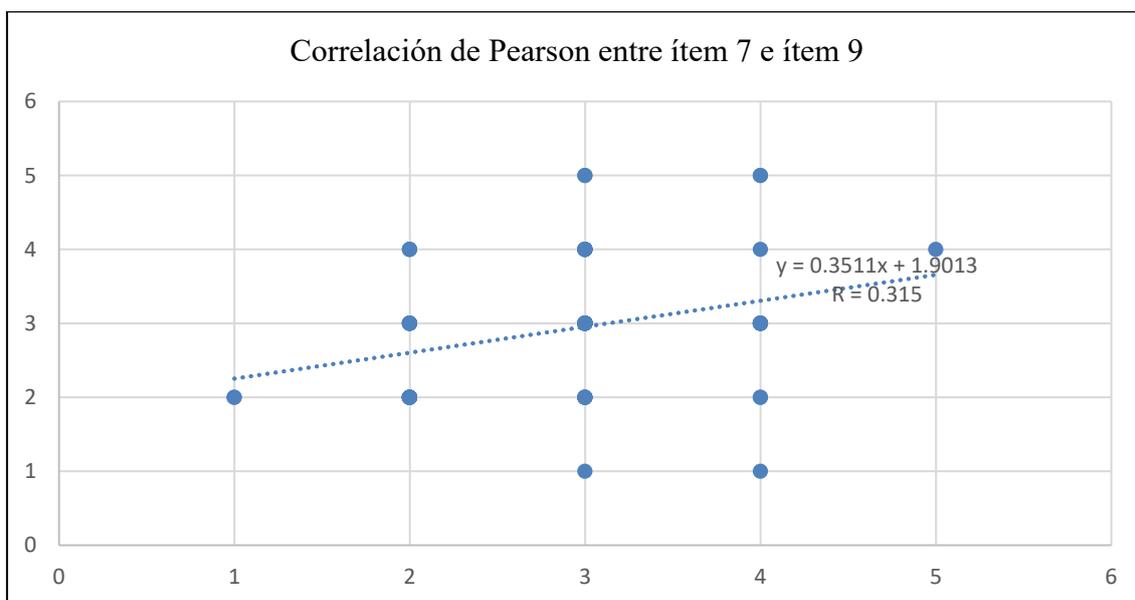


Gráfico 4. Correlación de Pearson entre ítem 7 e ítem 9

En cuanto a las preguntas relacionadas con el uso del *translanguaging*, sobre el uso de las lenguas para aprender otra, el 60% opina que, como futuros profesores, utilizarían esta estrategia para conseguir un aprendizaje significativo, mientras que el 31.4% apuestan por el uso del diccionario y el 8.6% recomendaría a sus alumnos decir la palabra que no se conoce de la lengua que se está aprendiendo en el idioma que se domina (ver Gráfico 5 y Tabla 4). En esta pregunta nadie ha considerado óptima la opción de no decir la palabra que no se conoce.

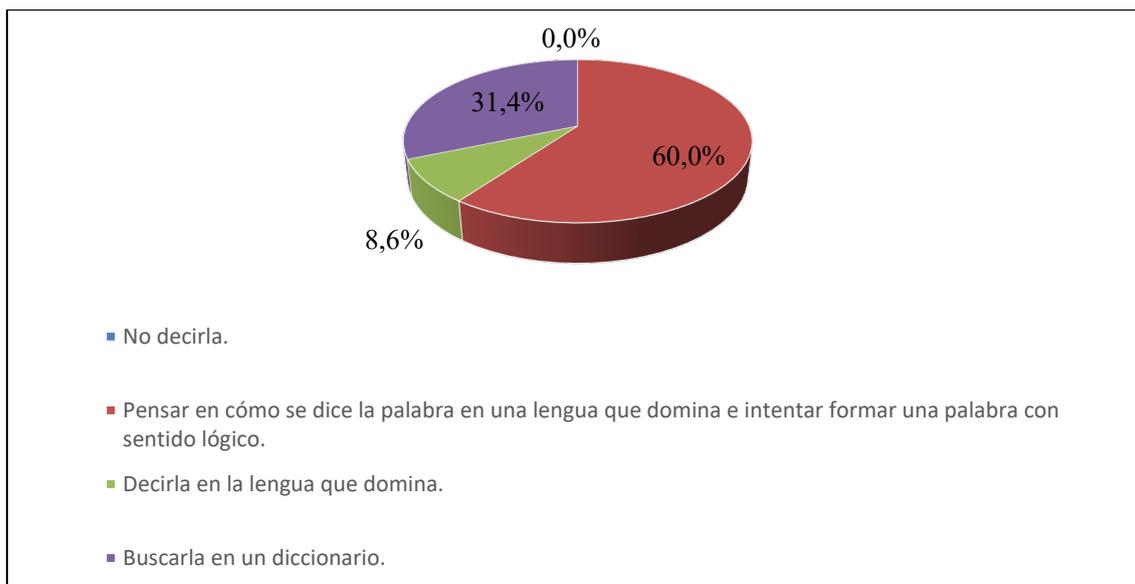


Gráfico 5. Ítem 11. Cómo afrontar una situación de desconocimiento de vocabulario de la LE2

Tabla 4

Valores estadísticos en relación con el Gráfico 4

N. Personas	Moda Muestras	Frecuencia del valor "Sí, a menudo"	Porcentaje de la Moda
70	"Pensar en cómo se dice la palabra en una lengua que domina e intentar formar una palabra con sentido lógico".	42	60%

Es conveniente aclarar que, en el Gráfico 5, las opciones «Pensar en cómo se dice la palabra en una lengua que domina e intentar formar una palabra con sentido lógico» (60,0%) y «Decirla en la lengua que se domina» (8,6%) se consideran favorables al uso del *translanguaging* ya que corresponden a diferentes modalidades posibles con esta práctica. Por lo tanto, el 68.6% total de los encuestados usarían el *translanguaging* como un instrumento útil para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar en el estudio realizado, el número de lenguas extranjeras que los futuros profesores y egresados dominan no influye en las creencias que tienen sobre la dificultad de aprender la primera y/o segunda lengua extranjera. Estos resultados no se deben discutir con otros estudios similares ya que en este caso nos centramos en las creencias y no en un valor objetivo como sería relacionar el

conocimiento que se tiene en LE con la facilidad de la misma persona en aprender más lenguas extranjeras. Por lo tanto, es posible que, debido a diversos factores como pueden ser el enfoque AICLE o la propia Ley Orgánica 8/2013 que se estudian en el proceso de formarse como docentes, las personas encuestadas no respondan según su punto de vista personal, sino basándose en lo aprendido.

Por otra parte, a pesar de que los encuestados mostrasen seguridad en el pensamiento de que el aprendizaje de la LE1 ayuda en el aprendizaje de la LE2, se demostró que la creencia hacia la dificultad de aprender la LE1 frente a la dificultad de aprender la LE2 tiene correlación directa. Esto significa que quien opina que aprender la LE1 es fácil, considera que aprender la LE2 es un poco más difícil y así progresivamente. Estos resultados dan pie a recapacitar en la posibilidad de estudiar más variables como la etimología de los idiomas o los factores psicológicos y no centrarse únicamente en el número de lenguas.

En lo que atañe al *translanguaging*, principal causa por la que existe la creencia de que las personas que intercambian términos confunden las lenguas (Ferjan Ramírez et al., 2017), se demuestra que los egresados lo utilizarían como herramienta útil para conseguir un aprendizaje significativo. Esto refuerza la idea de García y Kleyn (2016) quienes relatan que se pueden establecer relaciones entre palabras y terminaciones de diferentes lenguas. Asimismo, el uso del *translanguaging* sirve de ayuda en las situaciones reales de comunicación ya que, al haber aprendido estableciendo relaciones entre lenguas no se necesita saber un número tan elevado de vocabulario, sino que se pueden utilizar palabras fácilmente entendibles por el receptor, pues la finalidad en este caso sería la comunicación y la comprensión.

En este estudio se observa una limitación en cuanto a las variables, concretamente se podría seleccionar una muestra centrada en participantes que dominen lenguas con la misma raíz etimológica (por ejemplo, las lenguas romances) de forma que se puedan recabar resultados más clarificadores. Además de esta posible mejora, este estudio podría centrarse en otros aspectos específicos del aprendizaje de lenguas como: los factores psicológicos, las dificultades de aprendizaje, la motivación, o la participación activa de los aprendices. A pesar de esto, es importante poner de manifiesto el punto de vista de los futuros docentes y seguir investigando sobre el tema objeto de estudio. Tal y como se indicaba en la introducción de este artículo, el plurilingüismo constituye un tema de gran interés en el ámbito educativo por lo que, con este tipo de investigaciones, se podrá obtener la información necesaria para futuras actuaciones y los docentes tendrán pautas a seguir para poder llevar a cabo una educación plurilingüe verdadera y eficiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asún, R. A., Rdz-Navarro, K., & Alvarado, J. M. (2016). Developing multidimensional likert scales using item factor analysis: The case of four-point items. *Sociological Methods & Research*, 45(1), 109–133. <https://doi.org/10.1177/0049124114566716>

- Bobadilla-Pérez, M. y Couto-Cantero, P. (2015). Development and implementation of plurilingual/bilingual projects in preschool and primary schools. *INTED2015 Proceedings*, 7448-7458 Madrid: IATED. <https://bit.ly/3xcFLmG>
- Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71-85.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://bit.ly/3xhhLPf>
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. <https://bit.ly/3cA6AJG>
- Couto-Cantero, P., & Bobadilla-Pérez, M. (2018). Ten Fundamentals for Novice CLIL Teachers. *E-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 9 (special edition), 108–131. <https://doi.org/10.2478/eteals-2018-0015>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- García, O., y Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Londres: Routledge.
- Gerena, L. y Ramírez-Verdugo, M. D. (2014). Analyzing Bilingual Teaching and Learning in Madrid, Spain: A Fulbright Scholar Collaborative Research Project. *Gist Education and Learning Research Journal*, 8, 118–136.
- Ferjan Ramírez, N., Ramírez, R. R., Clarke, M., Taulu, S., Kuhl, P. K. (2017). Speech discrimination in 11-month-old bilingual and monolingual infants: a magnetoencephalography study. *Developmental Science*, 20(1), e12427.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://bit.ly/3kice8a>
- Li, W. (2010). The Nature of Linguistic Norms and Their Relevance to Multilingual Development. M. Cruz-Ferreira (ed.). *Multilingual Norms*, 397- 404. Peter Lang.
- Lopes, A. y Ruiz Cecilia, R. (2018). *New Trends in Foreign Language Teaching: Methods, Evaluation and Innovation*. Cambridge Scholars Publishing.
- López Peinado, M. (2017). *Estudio Longitudinal del Programa de Enseñanza Bilingüe CBM en un Centro Docente de Educación Primaria de la Región de Murcia* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/56291>
- Nacamulli, M. (2015). The benefits of a bilingual brain. *TED*. https://www.ted.com/talks/mia_nacamulli_the_benefits_of_a_bilingual_brain/transcript
- Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regulan los centros plurilingües en la Comunidad Autónoma de Galicia y se establece el procedimiento de incorporación de nuevos centros a la Red de Centros Plurilingües de Galicia (DOG nº 97, 20 de mayo de 2011).

- Otheguy, R., García, O. y Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281–307.
- Otheguy, R., García, O. y Reid, W. (2018). A Translanguaging View of the Linguistic System of Bilinguals. *Applied Linguistics Review* 10(4), 625-651.
- Penfield, W., y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Atheneum.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. Morrow.
- Torres Águila, J. R. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, 1, 1-9.
<https://doi.org/10.1344/phonica.2005.1.%25p>